
ATIVIDADE DE ESCRITA: REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Maria Anunciada Nery Rodrigues de Paula¹

RESUMO: Neste estudo, buscamos investigar como as representações sobre a produção de textos perpassam o discurso dos professores do ensino médio. A abordagem teórica recai sobre as concepções de linguagem, por entendermos que, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de linguagem. No trabalho, tomamos como unidade de análise, a materialidade discursiva da enunciação, constituída por um questionário aplicado a doze professores do ensino médio de escolas públicas de Campina Grande-PB. Os resultados deixaram transparecer que o ensino ainda se baseia em concepções prescritivistas. Com isso, anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como lugar de interação e de diálogo entre sujeitos.

Palavras-chave: concepções de linguagem; produção de textos; interação.

WRITING ACTIVITY: HIGH SCHOOL TEACHER'S REPRESENTATIONS

ABSTRACT: In this study, we investigate how the representations in the production of texts permeate the discourse of teachers in the medium teaching. The theoretical approach rests on the concepts of language, because we believe that underlying the teacher's pedagogic practice establishes itself, first, his conception of language. At work, we take as the unit of analysis, the discursive materiality of enunciation, consisting of a questionnaire applied to twelve high school teachers of public schools in Campina Grande-PB. The results revealed that the education still is based on prescriptive conceptions. Thus, disappears the interactive nature of writing, depriving it as a place of interaction and dialogue between subjects.

Key-words: conceptions of language; production of texts; interaction.

INTRODUÇÃO

O tema produção textual converte-se, a cada dia, numa área frequentada pelos pesquisadores, caracterizando-se como uma área de ensino que revela

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Professora do Instituto Federal do Tocantins – IFTO – *campus* Porto Nacional – TO. E-mail: anrpaula@yahoo.com.br

inquietações, discussões e ansiedades aos profissionais de ensino da língua materna.

Embora o ensino de produção textual esteja bem delimitado em termos teóricos, toda a discussão em torno do assunto se desenvolve de forma bastante complexa, tanto em virtude dos avanços dos estudos acadêmicos quanto em função da prática educacional.

Ensinar a ler e a escrever deve ser função específica de todo professor de Língua Portuguesa. No entanto, muitos são os estudos publicados que denunciam as falhas no ensino da escrita. As dificuldades no tratamento com a escrita parecem atingir tanto professores quanto alunos. De um lado, estão os professores que tentam mudar suas práticas pedagógicas e, de outro, os alunos com verdadeira aversão à escrita.

Como a escrita está presente em tudo que nos cerca, e como todos precisam dela para se inserir na vida social, e sendo a escola seu principal veículo de ensino, resolvemos investigar o que dizem os professores do ensino médio sobre o trabalho com a produção de texto na sala de aula, com o intuito de compreender por que a escola não vem obtendo o sucesso esperado nesse tipo de atividade.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas aos professores do ensino médio, em escolas públicas na cidade de Campina Grande-PB. A partir das respostas dos professores, procuramos, especificamente, caracterizar e descrever como o professor trabalha a produção textual.

Nas partes que constituem este estudo, consta, inicialmente, uma abordagem teórica sobre as concepções de linguagem, por entendermos que, subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de linguagem. Em seguida, apresentamos a análise do questionário aplicado e mostramos alguns resultados a que chegamos.

Concepções de linguagem

A questão fundamental para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem, pois a toda metodologia utilizada subjaz uma concepção, uma postura teórica e política norteadora de toda prática.

Em relação às concepções de linguagem, Geraldi (1984) distingue três formas de se conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. Discutiremos a seguir, destas concepções, os aspectos mais pertinentes, relacionando-os ao ensino de produção textual.

Na primeira delas, que tem a linguagem como expressão do pensamento, a expressão se constrói na mente do indivíduo, constituindo-se sua exteriorização apenas em uma tradução do pensamento. A expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Acredita-se, portanto, que o pensar logicamente deve ser incorporado por regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente.

Nessa perspectiva, segundo Maciel (2001, p. 19),

cabia ao ensino de língua desenvolver um trabalho com a linguagem a fim de possibilitar ao ser humano a “correta” expressão desse pensamento. Justifica-se, então, o ensino normativo, caracterizado pelo ensino de regras do bem falar e do bem escrever. A ênfase dada à gramática parece fazer com que o objeto do ensino seja outro: não a língua, mas a própria gramática, já que o modelo de língua presente nos manuais tradicionais não corresponde à língua em uso.

Dessa forma, aprender a escrever equivale a conhecer as normas gramaticais, conteúdo priorizado em sala de aula. Sendo assim, o ensino da língua, e especificamente da escrita, deve iniciar pela apresentação da gramática, cujo domínio conduzirá à produção escrita.

O aluno inserido nesse contexto de ensino é considerado um ser passivo, destituído de conhecimentos, que, para adquirir domínio formal da língua, precisaria de um professor com conhecimentos gramaticais e que utilizasse metodologias e estratégias de ensino a fim de garantir a memorização dos conteúdos gramaticais. Aqui, o professor é o que “sabe tudo” e o aluno é como uma “tabula rasa” que precisa receber os conhecimentos acumulados pelos homens.

Segundo Zanini (1999, p. 81), nessa concepção de língua, “o aluno deve demonstrar um domínio formal da linguagem e, nessa mesma perspectiva, deve ter avaliados os seus textos, ou melhor, as suas redações”. Assim, quanto mais rebuscada fosse a linguagem empregada pelo aluno, mais eficiente seria seu texto. Isso implica a valorização da forma, em detrimento do conteúdo.

O modelo de produtor de textos é o escritor literário e, por isso, o dom é a propriedade essencial. A técnica principal de ensino de redação é a de produzir o texto dentro dos esquemas básicos: narração, descrição e dissertação.

Tal forma de conceber a linguagem vem influenciando, há muito tempo, uma prática pedagógica em que o ensino da língua escrita é geralmente centrado em modelos. O aluno é levado a reproduzir o pensamento e as ideias do outro. Em decorrência disso, os textos são impessoais e sem originalidade.

A partir desses pressupostos sobre a língua, constatamos que o texto (oral ou escrito) não depende nem da situação comunicativa na qual é produzido, nem do outro para quem se fala ou escreve, mas depende unicamente do como se fala ou escreve. Ou seja, o texto seria apenas a transcrição perfeita do pensamento, sem levar em conta que as pessoas interagem umas com as outras, através de ações orientadas pelos diversos usos da linguagem.

A segunda concepção, aquela que entende a linguagem como instrumento de comunicação, constitui-se em um mero código que permite transmitir e receber mensagens. Aqui, o indivíduo (emissor) já tem em sua mente uma mensagem elaborada que será transmitida através de um canal (fala ou escrita) para outro indivíduo (receptor). Assim, a comunicação só será eficiente se o emissor e receptor dominarem o código.

Nesse sentido, Travaglia (1997) afirma que o uso do código envolve consequentemente duas pessoas. Portanto, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive.

Nessa concepção, também não se considera os interlocutores e nem a situação de comunicação. A língua é concebida numa visão imanente e seu estudo se dá fora do seu contexto de uso. Ou seja, a língua estaria pronta como um sistema a ser apropriado pelos sujeitos que dele farão uso para se comunicar.

Tais ideias a respeito da língua são colocadas em evidência por Saussure, pois para ele a língua é forma e não substância, é um produto que o indivíduo, ao nascer, encontra pronta e dela faz uso.

Para Geraldi (1984, p. 41), essa concepção corresponde à corrente dos estudos linguísticos do estruturalismo e do transformacionalismo, na qual a linguagem é vista como um sistema de signos, os quais se combinam para

estabelecer a comunicação; é o estudo da língua pela língua. Para esse autor, pelo fato do código ser reconhecido como um conjunto de sinais cuja organização depende de uma certa estrutura, a língua é considerada em seu aspecto estrutural, cujas partes poderiam ser aprendidas mediante treinamento parcelado. Ou seja, dava-se ênfase a exercícios de repetição e modelos prontos, supondo-se que o aluno assim dominaria o uso da escrita. É frequente a utilização de técnicas de identificação de elementos textuais e de completar esquemas. Os tipos de textos tradicionais (narração, descrição e dissertação) continuam sendo objetos de ensino.

Nessa concepção de língua, o professor, segundo Zanini (1999), não é mais o detentor do saber e o aluno não é um recipiente vazio. O professor que segue o que vem determinado pelo livro didático passa a conceber a língua como um saber que está fora do aluno, que, para ser internalizado, o ensino deverá centrar-se nos exercícios com enunciados do tipo “siga o modelo”. Esses exercícios inibem o pensamento do aluno, pois visam apenas estimulá-lo a dar as respostas esperadas pelo professor e pautadas no livro didático. O aluno, passivo nesse processo, assim como o professor, não questiona o que faz.

Nessa perspectiva, em primeiro lugar, deve-se dotar o aluno de uma competência gramatical, para, só então, introduzi-lo na atividade de produção de textos. Isso porque a língua, sendo um instrumento de comunicação, é preciso, antes de tudo, conhecê-la bem, para dela fazer uso. Assim, como não podia ser diferente, a produção de textos ficava relegada a segundo plano.

Embora os fundamentos didáticos sejam praticamente os mesmos da concepção tradicionalista da língua, o aluno não é visto mais apenas como um assimilador de regras gramaticais, mas como alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual para se comunicar.

Segundo Bonini (2002), nessa acepção de língua, as etapas do processo de produção de texto “objetivam despertar no aluno a consciência de seu papel de comunicador. Volta-se para o modo como o texto se organiza para produzir um conteúdo saliente, a mensagem, mas a intervenção do professor continua conducionalista.”

Assim, cabe à escola, no seu papel de ensinar a produzir textos, desenvolver a capacidade do aluno de criar e organizar bem as ideias, dominar a

gramática e os modelos de escrita. Ao aluno, de posse de tais conhecimentos, caberia imitar tais modelos de forma a constituir-se em um bom escritor.

A terceira concepção, que entende a linguagem como forma de interação, é vista como espaço de interação humana e se situa como “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes tornam-se sujeitos” (GERALDI, 1984). Baseada principalmente nas ideias de Bakhtin (1988 [1929]) essa forma de concepção considera a linguagem em diversas situações de interação que o sujeito vive no seu cotidiano, seja produzindo enunciados, seja interpretando-os de forma adequada à situação.

As concepções de língua como “expressão do pensamento” e como “instrumento de comunicação” recebem agora orientações mais amplas, pois a linguagem não é mais um sistema abstrato, um saber individual que existe dentro da cabeça do sujeito, mas algo concreto que se constitui num processo sócio-interacional, um sistema de sentidos em movimento. A linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal (VYGOTSKY, 1934, p. 37).

Segundo Travaglia (1997, p. 23), à luz dessa concepção, o que o indivíduo

faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Essa ação sobre o outro não é unilateral, visto que é uma interação entre o produtor e receptor do discurso, cada um ocupando seu lugar social. Nesse sentido, não é só a intencionalidade que determina o discurso, mas as relações sociais, o lugar que o locutor ocupa na sociedade e na situação comunicativa, e também o lugar social do interlocutor. É uma via de mão dupla, na qual os interlocutores e todo o contexto da enunciação são considerados para que se efetive a interação.

Compreender a língua dessa forma é compreender que a linguagem e a sociedade são realidades indissociáveis, pois uma, inevitavelmente, influencia e é influenciada pela outra.

É este fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação (ou enunciações) que constitui a realidade fundamental da língua. Ou seja, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Para Bakhtin, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros” (1988, p. 113). A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro; é um ato de fala determinado pela situação imediata e pelo contexto social, é um produto social. Dessa forma, a palavra sempre quer ser ouvida, buscando o que Bakhtin chama de compreensão responsiva ativa.

Apoiando-se nessas ideias, Geraldi (1984) ressalta que a linguagem tem caráter interlocutivo e toda enunciação é uma alocação que requer um alocutário. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, e a sua presença não se dá despretensiosamente: ele acaba direcionando ou interferindo no discurso do locutor.

Nessa perspectiva, a atividade de produção textual não pode ser entendida como um simples “saber-fazer” que se desenvolve naturalmente e através do qual o indivíduo mobiliza elementos estruturais da língua para expressar seus pensamentos. A construção da linguagem escrita pelo aluno caracteriza-se por ser um processo que ocorre a partir das interações sociais vivenciadas pelo mesmo, que vão dando-lhe não apenas o sentido de sua própria escrita, como também contribuindo para se tornar sujeito.

A esse respeito Geraldi (1999, p. 19) inspirado em Bakhtin diz que

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Essas mudanças de enfoque têm representado um notável avanço nas propostas de ensino da linguagem. A unidade básica de trabalho não é mais a palavra ou frases isoladas, mas novos fatores passam a ser considerados, como: o texto, o contexto, intenções e atitudes do falante em relação à prática da língua, com

sua natureza sócio-histórica e ideológica. O texto passou a ser encarado pelo seu caráter discursivo, levando-se em conta suas múltiplas situações de interlocução, e considerado como resultado de uma atividade comunicativa efetiva.

Também os PCNs (1999) assumem a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, ao relacionar os conteúdos das práticas de uso da linguagem aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. As orientações, nesse documento, são para que se observem a historicidade da linguagem e da língua, além da constituição do contexto de produção (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento da produção).

Ao compreender o uso da linguagem como interação social, o aluno amplia o conhecimento de si e do outro, num processo dialógico, e torna-se receptor e produtor de textos diversos. É nesse contexto que o ensino de produção textual assume uma nova perspectiva: a de que se deve diversificar a escrita e criar situações autênticas de produção de texto na escola. Segundo Bonini (2002), na abordagem interacionista da linguagem, a produção textual do aluno deve se constituir numa autêntica produção de sentido, mediante a execução de uma ação de linguagem.

Um dos avanços que essa concepção de linguagem proporcionou ao ensino é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser percebida como uma atividade constitutiva e com propósitos cujo lócus de realização é a interação verbal. Outro aspecto importante no método interacionista é reconhecer que o professor é mediador e o aluno passa a sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem.

Isso deixa claro o quanto a concepção de linguagem na qual o professor respalda sua prática pedagógica pode ser o ponto de partida para se obter um resultado positivo sobre o desenvolvimento linguístico do aluno.

O questionário aplicado

Para colher depoimentos sobre o ensino de produção de textos, aplicamos um questionário com dez perguntas abertas a doze professores de escolas públicas na cidade de Campina Grande-PB.

As questões abordaram temas como a importância do ensino de produção de textos, objetivos, metodologia e material didático utilizado nas aulas de produção textual, tipos de textos trabalhados, correção e problemas encontrados nos textos

dos alunos, e, por fim, as maiores dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula. A partir das respostas dos professores, procuramos, especificamente, caracterizar e descrever como os professores trabalham a produção textual.

Resultados e discussão

Sobre a importância do ensino de produção de textos, todos os professores afirmaram que tal ensino é imprescindível para uma comunicação eficiente.

- ✓ Imaginar-se, na era da comunicação, sem aprender a produzir textos, sejam eles orais ou escritos, é curioso e inaceitável.
- ✓ É importante porque, a todo instante, estamos produzindo diversos textos para nos comunicarmos com o mundo que nos cerca.
- ✓ O ensino de produção de textos é importante para fazer com que o aluno tenha acesso às informações que levam a escrever bem, para que saiba se comunicar.

Concebemos, nestas respostas, a ideia de que a produção de textos é uma atividade social, cujo produtor é um ser ativo, que empreende esforços para atingir objetivos, a comunicação. Assim sendo, produzir textos implica escrever textos para interagir com o outro. Essa busca por dirigir-se ao destinatário implica em mobilizar conhecimentos diversos que são agregados para a construção da textualidade.

Ao analisarmos que objetivos são destacados pelos professores para o ensino da escrita, presumimos que estes docentes parecem considerar que o aprender a escrever se refere a um saber-fazer global, cujo conhecimento seria suficiente para escrever todo e qualquer texto. Seus depoimentos fazem referência a alguns elementos que seriam necessários a este saber-fazer global. Do ponto de vista léxico-gramatical, os professores destacaram a ortografia, a gramática e o conhecimento vocabular; do ponto de vista textual, consideraram importante as capacidade de ordenar ideias e organizá-las em introdução, desenvolvimento e conclusão.

- ✓ O objetivo é tornar o aluno capaz de expor e organizar suas ideias, transformando-os em seres reflexivos e ativos de uma sociedade.
- ✓ Que ele seja capaz de empregar os termos adequados, fazer a concordância, enfim, escrever obedecendo as normas gramaticais.
- ✓ Com o objetivo de que o aluno passe para o papel seu pensamento de uma forma organizada, que escolha um vocabulário adequado, não repita as palavras e que desenvolva seu texto dentro da estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Constatamos uma preocupação com a forma, prevalecendo sobre as ideias do aluno. Essa preocupação dos professores está relacionada com a literatura de apoio utilizada no ensino de produção textual e que se resume em manuais de redação. A maioria desses manuais prega a severa obediência à estrutura formal e não defende a ideia de um discurso pessoal interessante e consistente.

Quanto ao “como” trabalham a produção de textos em sala de aula, as respostas revelam a interpretação de texto como ponto de partida para a escrita. Segundo os professores, eles partem sempre da leitura de um texto (música, poesia, reportagem). Entretanto, essa leitura fica apenas no nível superficial, voltada para os aspectos estruturais do texto. É uma atividade de linguagem que não contempla uma situação real de comunicação, não é oportunizado ao aluno ativar seus conhecimentos prévios. Trata-se, simplesmente, de uma mera leitura para escrever uma redação escolar.

- ✓ Se disser que em todas as produções há de fato as discussões primeiramente dos temas, com toda certeza estou equivocada, pois às vezes, considero que é importante o aluno refletir e chegar a um ponto distinto, sem fazer cópias ou até mesmo pensamentos (ideias) manipuladoras feitas pelo restante da turma.
- ✓ São desenvolvidas com a leitura de um texto seguida da interpretação e algumas vezes com a discussão dos temas expostos.
- ✓ Com base no texto lido é solicitado aos alunos uma produção textual.

Sobre os tipos de textos mais frequentemente solicitados pelos professores, os trabalhos escolares aparecem como os de maior recorrência, principalmente o texto dissertativo. Esta é outra questão que reflete a concepção tradicional de ensino desses professores, ao privilegiarem o trabalho com os gêneros escolares em sala de aula.

- ✓ Gosto de trabalhar com textos dissertativos porque é a modalidade mais pedida no vestibular.
- ✓ Trabalho com diversos gêneros textuais, mas dou preferência ao texto dissertativo por causa do vestibular.

O ensino de redação dissertativa prende-se ao fato de o aluno poder prestar um vestibular, e não, à possibilidade de fazer uso desse tipo de texto para fazer reflexões, realizar inferências, argumentar de acordo com os próprios interesses. A pesquisa revela uma grande preocupação dos professores com relação ao vestibular. Eles orientam o ensino de produção textual visando à preparação da

prova de redação desse concurso. Por isso, a estrutura formal da dissertação - introdução, desenvolvimento e conclusão - que, segundo os entrevistados, é estrutura exigida no vestibular pelas instituições universitárias, transforma-se no centro das atenções do seu ensino. O interesse em instrumentalizar o aluno para esse mundo lá fora, principalmente, o do vestibular, é recorrente. No entanto, desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos não é apenas prepará-los para o vestibular, mas torná-los capazes de empregar a língua materna nas diversas situações de comunicação escrita.

Uma das propostas dos PCNs para o ensino de língua materna é o trabalho com os gêneros textuais. Portanto, a escola pode trabalhar com os mais diversos gêneros, dando aos alunos oportunidade de lidar com a língua em seus diferentes usos autênticos no dia a dia. Pois, como observou Bronckart (1999), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Com relação à ação pedagógica, espera-se uma compreensão bastante acertada sobre a natureza dos gêneros textuais, principalmente, se pretender desenvolver um ensino de língua materna respaldado na concepção de linguagem como entidade social, capaz de possibilitar a interação entre os sujeitos sociais. Uma vez que o ensino de língua materna tenha como objetivo maior encaminhar o aluno para o domínio ativo de sua língua, os gêneros textuais apresentam-se como objetos de ensino bastante eficazes para orientar tanto a produção como a recepção/compreensão de textos (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Para tanto, não basta apenas, como mostra Carvalho (2004, p. 2), disponibilizar aos alunos modelos de textos, mas também “encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores”.

Questionados quanto à correção dos textos, todos revelaram que os corrigem priorizando os aspectos formais (ortografia, coesão, concordância, estrutura), ora fazendo anotações nos textos, ora a correção coletiva em sala. Esse tipo de tratamento dado ao texto evidencia um apego maior às normas linguísticas em detrimento dos aspectos discursivos.

Para esses professores, ser bom produtor de texto significa ter domínio da ortografia e empregar corretamente os aspectos gramaticais, já que priorizam esse

tipo de correção. Isso demonstra que não há um trabalho de reescritura de textos em sala de aula.

- ✓ Corrijo a ortografia, concordância e acentuação, fazendo anotações nos textos com a finalidade de o aluno repensar o próprio texto, observando os erros e as inadequações.
- ✓ Geralmente é feita uma correção coletiva. Solicito que o aluno leia o texto que produziu, e os colegas dele e eu indicamos o que deve ser melhorado.

A visão do professor ainda está muito ligada ao aspecto formal do texto, a preocupação em melhorar a ortografia; a concordância, ainda aparece como um dos principais objetivos desse ensino, o que coloca a gramática como foco e não o texto.

Os maiores problemas encontrados nos textos dos alunos, conforme as respostas dos professores, encerram-se no âmbito das habilidades do desenvolvimento das ideias, de estruturação do texto e das regras gramaticais, tornando, assim, o trabalho de produção mais difícil de ser ministrado. A falta de conteúdo do aluno é consequência da falta de conhecimento de mundo, de informação. Portanto, a leitura será a primeira indicação para amenizar o problema. Em relação à falta de conhecimento da língua culta, não se pode negar que o aluno tem dificuldade de expressar suas ideias pelo medo de escrever errado e por sentir a presença severa do professor como interlocutor. Quanto à estrutura do texto, o professor acredita que produzir um bom texto significa atender a um modelo de redação pré-estabelecido.

Segundo Citelli & Bonatelli (2000), “o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico”.

Sobre a dificuldade de os alunos se manifestarem por escrito, Silva *et al.* (1986, p. 52) assim se expressam:

... se há alguma “incompetência” dos alunos para se manifestarem por escrito, parece que essa “incompetência” é produzida no interior da própria escola. Seus textos, com seus problemas, erros e acertos, ideias e expressões estereotipadas, sua “falta de originalidade”, se explicam pelas condições de sua produção, isto é, pelo conjunto de elementos que orientam a produção escrita na escola.

Quanto às dificuldades no desenvolvimento do ensino de produção textual, os professores destacaram a falta de hábito de leitura e o número elevado de alunos

como fatores que dificultam o trabalho com redação em sala de aula. Quando o professor aponta a falta de hábito de leitura dos alunos como dificuldade para o ensino de produção textual, ele revela uma concepção de ensino que não vê o professor como mediador do aluno na prática de leitura. Para esse professor, a leitura não precisa ser ensinada na escola, é dever do aluno, por si só, já ter esse hábito internalizado. Já o número excessivo de alunos, como outra dificuldade para o ensino, é devido ao fato de o professor ter uma concepção de que o texto deve ser higienizado, corrigido todos os erros linguísticos, configurando-se numa prática que acarreta um desgaste físico e mental muito grande.

- ✓ O que dificulta o trabalho de produção de textos é a falta de hábito de leitura dos alunos. E para escrever bem é necessário que se tenha muitos conhecimentos.
- ✓ Minha maior dificuldade com o trabalho de produção de textos está na quantidade de textos para a correção.

Segundo Leal (2003), o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido, que o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva à sua produção.

A ineficiência no ensino, na opinião dos professores, se deve a várias causas que ocasionam problemas na prática educativa. As principais causas consensualmente apontadas foram: a) o despreparo para trabalhar com o ensino da escrita; b) a falta de leitura dos alunos; c) a ausência do ensino da escrita no ensino fundamental; d) a dificuldade em despertar o gosto do aluno pela escrita; e) o elevado número de alunos em sala de aula. Foram vários, portanto, os motivos citados que impedem um ensino de produção de textos mais eficiente.

- ✓ A falta de hábito de leitura por parte dos alunos
- ✓ Pouco interesse dos alunos pela atividade de produção de textos
- ✓ A deficiência no ensino de redação durante o ensino fundamental
- ✓ O aluno não tem motivação para escrever
- ✓ As universidades não preparam adequadamente o professor para trabalhar com produção textual

O quadro revelado pelos dizeres dos professores do ensino médio sobre a atividade de produção escrita deixou transparecer que o ensino ainda se baseia em concepções prescritivistas. Com isso anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como lugar de interação e de diálogo entre sujeitos.

Constatamos que a prática de produção textual está um tanto longe de alcançar um caráter funcional, com vistas a centrar-se num objetivo definido e destinar-se a um interlocutor real e efetivo. Ao se manter cada vez mais o ambiente artificial da sala de aula, a ação pedagógica, no tocante ao ensino de produção de texto, não tem propiciado a inserção do aluno nas práticas socioculturais. Para que tal inserção venha a ocorrer, seria necessário, entre outras coisas, abarcar a questão dos gêneros discursivos como eixo central do trabalho com a linguagem na escola, e encaminhar a produção textual com um propósito comunicativo que, de fato, se configura nos gêneros produzidos nas esferas sociais.

Consideramos que a produção de texto na escola só se efetivará de forma significativa quando o trabalho pedagógico se pautar por uma prática interacionista da linguagem, quando a escrita for trabalhada como uma prática social vinculada à realidade do aluno. Ou seja, o trabalho com produção de texto deve ser conduzido de forma que o aluno passe a ver essa atividade por outro prisma, o de que as pessoas escrevem pela vontade que têm de fazê-lo, pela necessidade que têm de dizer o que pensam, pela necessidade de interagir com outros sujeitos.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1988 [1929]) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, A. (2002). *Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, pp. 23-47, jan./jun.
- BRASIL, (1999). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRONCKART, J. P. (1999) *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ.
- CARVALHO, M. F. (2004) *Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula: uma contribuição ao ensino*. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br> >. Acessado em 16 de jan. de 2014.

CITELLI, B. H. M.; I. R. M. BONATELLI. (2000) A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 119-173, v. 1.

GERALDI, J. W. (org.) (1984) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste.

_____. (1999) *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

LEAL, L. de F. V. (2003) A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C. & ROCHA, G. (org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG.

MACIEL, C. T. B. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do Oeste do Paraná*. (Dissertação, mestrado em Linguística Aplicada), UEM, Maringá, 2001.

MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36

SILVA, L. L. M. da; S. M. A. MOISÉS; R. S. FIAD; J. W. GERALDI. (1986) *O Ensino de Língua Portuguesa no Primeiro Grau*. 2. ed. São Paulo: Atual.

TRAVAGLIA, L. C. (1997). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.

VIGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum*, 21 (1): 79-88, 1999.

Recebido em 24/07/2015.

Aceito em 02/08/2015.